Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia

Vanna Boffo

Abstract:

Le trasformazioni delle figure della famiglia professionale che fanno riferimento alla ricerca educativa e, in conseguenza e relazione, dei percorsi dottorali che stanno caratterizzando l'ultimo decennio, aprono a molteplici possibilità e ad altrettanti compiti coloro che si occupano di progettazione in Higher Education. L'individuazione dei modelli soggiacenti i percorsi formativi può contribuire a rispondere pienamente a tali sfide. Soprattutto, il principio pedagogico dell'*employability*, con il proprio valore integrante e trasformativo, può diventare un efficace operatore progettuale dell'Alta Formazione, in generale, e dei percorsi di Dottorato di Ricerca, in particolare.

Parole Chiave: Alta Formazione; Dottorato di Ricerca; *Educational Policy*; *Employability*; Metodologia della ricerca

1. Il Dottorato di Ricerca in Italia

Se vogliamo affrontare il discorso relativo al Dottorato di Ricerca, oggi, in Italia, dobbiamo andare indietro nel tempo a due momenti suggellati da documenti normativi che hanno modificato e modellato l'Università italiana.

Il primo punto di riferimento riguarda l'istituzione del Dottorato di Ricerca in Italia nel 1980, previsto nel sistema universitario italiano dalla Legge Delega 21 febbraio 1980, n. 28, e istituito dal Decreto Ministeriale 5 giugno 1982, per cui i relativi corsi di studio sono stati attivati nel 1983. Attualmente, l'anno accademico 2022-2023 ha visto l'avvio del XXXVIII ciclo. Differentemente dal mondo anglosassone e statunitense, il Dottorato è una istituzione formativa relativamente recente. Mentre, in paesi come l'Inghilterra, l'Irlanda, gli Stati Uniti (Slowey e De Vries 2012) si sta ampiamente dibattendo a quale modello di Dottorato si possa far riferimento, per quale tipo di Università, l'Italia ha curvato i propri percorsi universitari dottorali solamente di recente. Abbiamo una riflessione relativamente giovane e un percorso storico che ha seguito, non preceduto, l'espansione dell'istituzione dottorale in Europa e nel mondo.

Vanna Boffo, University of Florence, Italy, vanna.boffo@unifi.it, 0000-0002-6502-2484

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Vanna Boffo, *Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.04, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 17-35, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

Il secondo punto di riferimento riguarda una nuova fase per l'Università italiana, iniziata con il Processo di Bologna, che ha preso avvio nel 1999 come accordo intergovernativo di collaborazione nel settore dell'istruzione superiore. L'iniziativa era stata lanciata alla conferenza dei Ministri dell'istruzione superiore europei, sottoscritta a Bologna nel giugno 1999, ispirata dall'antecedente incontro dei Ministri di Francia, Germania, Italia e Regno Unito e suggellata con la Dichiarazione della Sorbona del 1998. L'importanza del Processo di Bologna risiede proprio nella decisione di costruire uno Spazio Europeo dell'istruzione superiore che si fosse potuto basare su principi e criteri condivisi tra i Paesi firmatari.

I punti importanti di tale percorso hanno contraddistinto lo sviluppo delle Università Europee e, in modo particolare, l'Italia ha rivoluzionato il proprio sistema accademico. Luci e ombre hanno accompagnato tale cambiamento, tuttavia, non può essere disconosciuto quanto di rilevante sia stato perseguito. Vogliamo ricordare i punti fondamentali che hanno costituito la base di sviluppo del Terzo Livello della formazione superiore:

a) libertà accademica, autonomia istituzionale e partecipazione di docenti e studenti al governo dell'istruzione superiore;
b) qualità accademica, sviluppo economico e coesione sociale;
c) incoraggiamento alla libera circolazione di studenti e docenti;
d) sviluppo della dimensione sociale dell'istruzione superiore;
e) massima occupabilità e apprendimento permanente dei laureati;
f) considerazione di studenti e docenti quali membri della medesima comunità accademica;
g) apertura all'esterno e collaborazione con sistemi di istruzione superiore di altre parti del mondo.

Tutti gli aspetti richiamati hanno caratterizzato l'evoluzione del sistema universitario.

In tale contesto, rapidissimamente tracciato, il Dottorato di Ricerca come Terzo Livello della formazione accademica ha mantenuto un rapporto stretto con il sistema precedente al Processo di Bologna e, solo recentemente, sono state introdotte norme che lo stanno radicalmente movimentando. Sappiamo bene quanto le trasformazioni in ambito universitario fatichino a seguire la legislazione, dal punto di vista emotivo-affettivo, sappiamo quanto la cultura universitaria sia resistente a novità e trasformazioni. Il Dottorato non fa eccezione, possiamo ben dire che la dimensione della cooptazione e dell'affiancamento fiduciario continuino ad essere tratti peculiari dell'ingresso nei corsi dottorali. Tuttavia, i cambiamenti dovuti alle dimensioni economiche, digitali, hanno costretto a ripensare un livello della formazione universitaria nevralgico per il paese Italia. Il Decreto Ministeriale 14 dicembre 2021, n. 226, ha disegnato un nuovo piano strategico per il Dottorato di Ricerca. Da qui, la necessità di analizzare quanto è avvenuto nell'anno 2022 con l'introduzione di molteplici finestre/sportelli di ingresso nei percorsi dottorali, con l'ampliamento delle possibilità di finanzia-

mento sia pubblico che privato, con il richiamo alla ridefinizione di collegi dottorali, ma soprattutto con regole di costruzione dell'offerta formativa chiare e orientanti i processi educativi e formativi di Terzo Livello.

Come afferma Ballarino in un interessante lavoro dell'Università di Milano sul Dottorato:

> La formazione universitaria post-laurea e dottorale è sempre più importante per le economie contemporanee, come dimostrato dall'aumento del numero degli studenti. Nel nostro paese, per esempio, nel giro di meno di due generazioni la percentuale di individui che ha conseguito un titolo post-laurea in generale (non solo dottorato) si è quasi decuplicata: nelle coorti nate negli nati anni Trenta, la percentuale è pari allo 0,4%, mentre per gli individui nati negli anni Ottanta è pari al 3,5% (Ballarino e Panichella 2021). L'aumento del numero degli studenti dipende in primo luogo dalla domanda di skill proveniente dalla *knowledge economy* (o a essa attribuita), e dalle politiche pubbliche, che per rispondere a questa domanda aumentano gli investimenti nella formazione dottorale, o creano incentivi per maggiori investimenti privati. Ma il processo di espansione della formazione post-laurea è alimentato anche dal lato dell'offerta, in particolare dall'aumento dei laureati e dalle dinamiche endogene della competizione accademica. Il tema è particolarmente rilevante in Italia, dove la formazione post-laurea è stata formalizzata in quanto tale solo da una trentina d'anni ma ha conosciuto una straordinaria espansione nel primo decennio del nostro secolo (Ballarino 2021, 10).

Nella trasformazione normativa a cui l'Università italiana è stata sottoposta, il Dottorato ha mantenuto, almeno fino ad ora dal punto di vista culturale, la fisionomia che viene detta tradizionale. La presenza di due modelli si è perpetrata fino ad oggi, anche a seconda delle aree disciplinari. Per questo motivo siamo di fronte, attualmente, a due modelli, quello *tradizionale*, di natura patrimonialistica, basato sui rapporti personali tra professori e studenti (Ballarino 2021, 11) e quello *moderno,* di natura razionale, in cui professori e studenti sono entrambi vincolati all'osservanza di norme e regole e a obiettivi comuni definiti dai piani di formazione e dal medesimo istituto del Dottorato. Questo passaggio, dal tradizionale al moderno, ha investito il Dottorato come anche l'Università, nel suo complesso, al momento in cui, dagli anni Ottanta del Novecento, è diventata istituzione di massa. I due modelli rappresentano due modi completamente differenti di intendere la formazione alla ricerca e sono ben diversi dai due modelli di Università che nel mondo anglosassone sono definiti 'alla Von Humboldt' e 'alla Von Neumann' (Slowey 2012).

Le differenze fra le due tipologie sono consistenti e rappresentano due diversi modi di guardare sia il mondo universitario, sia le persone che al suo interno vi lavorano. La tabella che segue, sempre tratta dall'interessante lavoro di Ballarino del 2021, esemplifica bene i significati sottostanti al passaggio epocale di fronte al quale ci troviamo (12):

Dimensione	Modello tradizionale	Modello moderno
Logica organizzativa	patrimonialismo: il potere inerisce a singoli individui, che lo possono delegare, ma sempre su base personale	burocrazia: il potere è impersonale, e si basa su una serie di norme a cui tutti i membri sono sottoposti, compresi i capi
Reclutamento	prevalentemente interno, sempre per contatti personali	interno ed esterno, basato su bando pubblico e selezione formale
Modalità di formazione	informale, basata sull'affiancamento	formalizzata, strutturata in corsi all'interno di unità organizzative dedicate (*graduate schools* o *doctoral schools*)
Valutazione	finale, basata sulla tesi	*in itinere*: esami per i corsi e/o verifiche annuali anche prima della tesi
Integrazione con i livelli inferiori	scarsa	sistematica: corsi comuni con i livelli inferiori
Status del dottorando	Accademico junior	Studente senior
Finanziamento	di norma formazione gratuita, eventualmente borse di studio come sinecura	formazione a pagamento, eventualmente borse di studio come compenso per lavoro di ricerca o insegnamento
Sbocchi occupazionali	accademici, o comunque nella ricerca	frequentemente esterni, in ricerca, professioni e aziende. Possibilità di sovraqualificazione

Nel modello tradizionale, la logica organizzativa che soggiace al Dottorato è quella di un processo di inserimento di soggetti, i dottorandi, che vengono scelti dal *maestro*, più spesso un professore ordinario che li forma a propria immagine. Il numero è relativamente basso e il reclutamento avviene per contatti interni o per conoscenze di settore. Il percorso termina con un lavoro di tesi originale e approfondito, laddove la borsa dottorale è, in genere, quella erogata dall'Università di appartenenza attraverso i fondi ministeriali per la ricerca dottorale. Gli esiti di questo percorso sono quelli di un avvio alla carriera accademica. Di contro, il Dottorato moderno si attesta su norme e regole a cui tutti devono sottostare, i dottorandi come i professori. La selezione è pubblica e impersonale, la valutazione avviene *in itinere* e la tesi può anche essere il frutto di alcune pubblicazioni già accettate dalla comunità internazionale presentate come studi successivi. La borsa dottorale può avere origini diverse e il percorso formativo è integrato all'interno di vere e proprie *Doctoral Schools.*

> Nel modello tradizionale, gli allievi di un professore sono relativamente poco numerosi e si formano alla ricerca e all'insegnamento collaborando direttamente col maestro, secondo modalità poco standardizzate, variabili per paese e disciplina, e anche a seconda delle idiosincrasie dei singoli professori. Il reclutamento ha luogo per mezzo di contatti personali, di norma nell'università dove insegna il professore, che tra gli studenti coopta quelli che ritiene migliori, in base a una valutazione personale basata sulla conoscenza diretta. La cooptazione può anche basarsi sulla segnalazione da parte di colleghi di altre sedi, con cui il professore ha un rapporto di fiducia. [...] Nel modello moderno, invece, la formazione post-laurea e dottorale presenta caratteristiche più simili a quelle della formazione universitaria di primo livello, da cui però si distingue sia per i contenuti, in termini di approfondimento e di specializzazione, sia per le modalità di insegnamento, di norma più interattive (Ballarino 2021, 13).

Il cambiamento istituzionale coinvolge una modificazione culturale rilevante che comporta, a propria volta, la comprensione di meccanismi impliciti che guidano le carriere, ma soprattutto le vite delle persone. Si tratta di una trasformazione politica che impone un radicale ripensamento delle modalità di accesso, di formazione, di guida, di orientamento, di *placement*. Contestualmente, una trasformazione che coinvolge vite e vissuti non può essere lasciata alle norme, ha bisogno di una riflessione educativa e pedagogica.

2. La grande trasformazione

La crescita della formazione post-laurea è stata spinta dalla domanda di competenze proveniente dalla *knowledge economy*, o a essa attribuita, e dalle politiche pubbliche, che per rispondere a questa domanda hanno aumentato gli investimenti nella formazione dottorale, o hanno creato incentivi per maggiori investimenti privati. L'accresciuta importanza della ricerca e lo sviluppo dell'«economia della conoscenza» (Powell e Snellman 2004) hanno incrementato la domanda di personale altamente qualificato negli ambiti scientifico, tecnologico, della comunicazione e non solo (Garcia-Quevedo et al. 2012). Sicuramente, è accaduto in Italia, come nel resto d'Europa e in tutti i paesi a forte trazione industriale, che si sia alzata la domanda di competenze elevate nel mondo del lavoro: sia negli Stati Uniti che in Europa, la componente dell'occupazione che più si espande, è quella a più alta qualificazione e a più alto reddito (Autor e Dorn 2013; Oesch 2013). Come afferma sempre Ballarino:

> Le economie di agglomerazione rese possibili dalla concentrazione di questo tipo di personale in determinati ambiti geografici oggi sono un fattore di competitività decisivo per le aziende e per i sistemi economici, e stanno ridefinendo tanto la stratificazione sociale quanto la distribuzione geografica della ricchezza, con importanti implicazioni politiche e culturali (Moretti 2017; Iversen e Soskice 2019 in Ballarino, 15).

Proprio per fare in modo che potesse essere formata una nuova classe di soggetti con alte competenze è stata incentivata, prima, e finanziata poi, una nuova progettazione del Dottorato di Ricerca che, unico, può permettere la costruzione di competenze altrimenti represse o demotivate. I Dottorati di Ricerca hanno iniziato a rivestire un ruolo molto importante proprio grazie alla richiesta espressa dal mondo delle professioni, delle imprese, delle istituzioni che, per venire incontro a questa domanda, hanno investito risorse ingenti, assumendo che le competenze richieste dai mercati del lavoro contemporanei siano create da una formazione accademica di alto livello come quella dei Dottorati di Ricerca (OECD 2010).

Oltre agli aspetti a cui si è precedentemente accennato, l'aumento del numero di laureati, particolarmente ingente a partire dagli anni Novanta del Novecento, soprattutto in Europa e in Asia Orientale (Schofer e Meyer 2005), ha creato situazioni di eccesso di personale rispetto alle scarse offerte di lavoro; ciò ha diminuito i costi-opportunità (costi indiretti) della scelta di seguire un corso dottorale, creando quello che per diplomati e laureati di primo livello è stato chiamato «effetto-parcheggio» (Barbagli 1982): i giovani preferiscono rimanere nelle scuole e nelle università, in attesa che arrivino migliori opportunità occupazionali. Questo avviene in condizioni contestuali dove la domanda è più bassa dell'offerta di lavoro; tuttavia, in Italia, non è propriamente questa la situazione attuale. Piuttosto, infatti, è il *mismatch* fra offerta e richiesta di competenze che sta creando il maggior problema. Il disallineamento fra le competenze in uscita dal mondo universitario e le competenze richieste dal mondo del lavoro è tanto ampio quanto rilevante è il fatto che poco si stia facendo per cambiare la situazione. Altre problematiche sono quelle che vengono richiamate dalle caratteristiche particolari della cooptazione universitaria, come si può ben intuire dall'analisi offerta sempre da Ballarino:

> Un altro meccanismo dal lato dell'offerta ha a che vedere con i professori. Per quanto ne sappiamo, non esiste ricerca sistematica su questo punto, ma è noto che in generale il reclutamento di dottorandi segue più le preferenze immediate dei professori che una qualche analisi della reale domanda proveniente dal mercato del lavoro, accademico o extra-accademico (National Academy of Sciences 2012). I professori sono contenti di avere dottorandi, sia perché il loro lavoro di assistenza di ricerca o alla didattica può essere estremamente utile, sia perché avere dottorandi è fonte di prestigio per un dipartimento o un gruppo di ricerca. Per di più, nei paesi come l'Italia, in cui le borse dottorali sono assegnate annualmente ai dipartimenti dal ministero, grazie ai dottorandi, i professori possono avere assistenza di ricerca o alla didattica di alta qualità senza dover spendere soldi del proprio budget di ricerca. Questi fattori generali, che si ritrovano nei diversi paesi in proporzioni variabili, a seconda dei contesti, vengono poi incanalati da fattori più specifici ai singoli paesi, quando non alle singole discipline o università (Ballarino 2021, 16).

Il sistema tradizionale basato sulla cooptazione e sulla formazione per affiancamento può essere sostenuto in un contesto a piccoli numeri, limitato nel-

la gestione delle persone e con un forte controllo sui soggetti coinvolti. Quando i numeri crescono non è più possibile seguire gli studenti o i dottorandi con la cura tayloristica del mentore; ciò comporta il fatto di essere sempre meno attenti alla effettiva capacità di poter scegliere la persona più capace e migliore, dal punto di vista della ricerca:

> Quando il sistema si espande, la circolazione diretta e informale delle informazioni non è più possibile, e si allenta l'efficacia dei vincoli della reputazione contro comportamenti opportunistici da parte dei professori. È quindi necessario, se si vuole mantenere la credibilità del sistema nei confronti dell'esterno (che comprende sia lo stato o i privati che finanziano, che gli studenti che vorrebbero diventare professori e le loro famiglie) che venga garantita la qualità del personale, sia in entrata che in uscita. Di qui, dunque, un'esigenza di trasparenza e responsabilità, che spinge a formalizzare e standardizzare le procedure di reclutamento, selezione, formazione e valutazione finale. La formalizzazione, infatti, non è opportuna solo per l'organizzazione delle attività di insegnamento e apprendimento, ma anche per via della necessità di certificare la preparazione dei laureati per i processi di reclutamento nel mercato del lavoro: anche in questo caso quando i numeri crescono e non è più possibile la comunicazione diretta tra professori e potenziali datori di lavoro, si pongono problemi di asimmetria informativa e opportunismo simili a quelli appena discussi. Per una serie di circostanze storiche, il sistema di istruzione americano è stato il primo a raggiungere la dimensione critica, a livello post-laurea, che rende necessaria l'evoluzione dal modello tradizionale a quello moderno, evoluzione che è stata favorita dalle sue peculiari caratteristiche organizzative, in particolare il maggiore peso di meccanismi di coordinamento 'di mercato', cioè di scambi decentrati e flessibili, rispetto ai meccanismi di tipo comunitario-corporativo o statale-burocratico (cfr. Clark 1983). Quando la dimensione critica è stata raggiunta anche dai sistemi europei, più o meno con gli anni Novanta del Novecento, anche qui si è avviata l'evoluzione verso il modello moderno (Ballarino 2021, 17-18).

La situazione descritta sopra è effettivamente osservabile nei nostri Dottorati italiani. Siamo a metà della grande trasformazione, le norme ci impongono regole sempre più stringenti, ma ancora il clima che si respira è quello del modello tradizionale. Certo, la strada è stata imboccata e non torneremo mai più indietro, ma ancora possiamo dire che il processo sia non-concluso.

3. I Dottorati PON, i Dottorati Industriali, i Dottorati PNRR

Come afferma Paolo Federighi, in un interessante articolo sul Dottorato di Ricerca in Area Pedagogica:

> La massificazione dei dottorati ha avuto un impatto sulla loro stessa funzione sociale ed economica. Come conseguenza i dottorati hanno perso il loro ruolo di canale di introduzione alla carriera accademica. Tale compito è divenuto

> complementare rispetto alla formazione in funzione della futura transizione al lavoro dei dottorandi. Verso questa prospettiva sono orientati i Descrittori di Dublino quando richiedono al dottore di ricerca di «essere capace di promuovere, in contesti accademici e professionali, un avanzamento tecnologico, sociale o culturale nella società basata sulla conoscenza» e precisano che: il termine 'professionale' è utilizzato in senso lato, in relazione a quegli attributi rilevanti in funzione di un lavoro o una attività che comporta l'applicazione di apprendimenti complessi. Come conclude uno studio comparativo svolto nei paesi Oecd le competenze di ricerca acquisite nei dottorati sono ora viste come «being valuable to a broad range of employment sectors, a current driver is therefore the perceived need to better prepare doctoral students to work outside of academia through emphasizing more strongly the acquisition of "generic skills" in doctoral education» [OECD, 2012]. Questo fenomeno si è riflettuto anche sui dottorati di ambito pedagogico. Accanto ad una funzione di formazione dei futuri ricercatori universitari, si è progressivamente sviluppata l'attenzione verso nuovi settori professionali in cui sono presenti figure ad elevato contenuto di competenze. In alcune Università ciò si è tradotto non solo nella definizione di progetti individuali di studio e ricerca, non solo nella attivazione di curricola, ma nella istituzione di appositi corsi di dottorato (Federighi 2018, 116).

Si vengono così a delineare figure professionali inedite con crescenti funzioni legate alla ricerca educativa. La loro professionalizzazione richiede percorsi di Alta Formazione. Per sviluppare le funzioni del dottorato sul terreno della ricerca e della formazione in una prospettiva connessa al mercato del lavoro e delle nuove professioni educative si rende necessaria l'introduzione di una dimensione di incremento delle relazioni con la società e i diversi *stakeholders* (Terza Missione). Va proprio in questa direzione il Decreto Ministeriale 14 Dicembre 2021, n. 226, che ha regolamentato recentemente il Dottorato di Ricerca in Italia. Si arriva a questo Decreto attraverso una serie di passaggi intermedi rappresentati da altrettanti decreti di avvicinamento che danno bene l'idea del quadro a cui si è giunti.

Dal Decreto Ministeriale 8 febbraio 2013, n. 45, *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*, che ha regolamentato proprio la transizione dalla forma tradizionale alla forma attuale, siamo passati al Decreto Ministeriale 10 agosto 2021, n. 1061, *Dottorati di ricerca su tematiche green e dell'innovazione: nuove risorse dal PON 2014-2020* (Programma operativo nazionale ricerca e innovazione 2014-2020, disciplinare di attuazione PON 'Ricerca e innovazione' 2014-2020, azioni IV.4 'Dottorati e contratti di ricerca su tematiche dell'innovazione' e Azione IV.5 'Dottorati su tematiche green'). Già l'avvio di Dottorati PON ha modificato il quadro di riferimento dei Dottorati italiani introducendo finanziamenti ingenti vincolati, però, a tipologie di ricerche specifiche di area digitale e di area green. I Dottorati PON rappresentano il primo passo verso una figura dottorale con specifici obblighi quali lo svolgimento di un tirocinio in azienda, un cofinanziamento obbligatorio fra pubblico e privato, un progetto di ricerca incardinato su esigenze aziendali legate ai temi

del digitale e del *green*. Per la prima volta l'istituto del Dottorato si trova a dover aprire una finestra di concorso successiva a quella ordinaria. Per le caratteristiche che i PON assumono, anticipano quello che nel 2022 rappresenterà la grande trasformazione del Dottorato. Successivamente, infatti, con il Decreto Ministeriale 14 dicembre 2021, n. 226, *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*, si è attuata la possibilità di avere una ampia possibilità di finestre per i concorsi dottorali finanziati da specifici Decreti e dal PNRR.

Il primo dei canali di finanziamento è definito con il Decreto Ministeriale 9 aprile 2022, n. 351, *Riparto di 2.500 borse di dottorato di durata triennale per la frequenza di percorsi di dottorato in programmi specificamente dedicati e declinati*. L'attribuzione è a valere sul PNRR, Missione 4, componente 1, *Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido all'Università* – Investimento 3.4, *Didattica e competenze universitarie avanzate* e Investimento 4.1, *Estensione del numero di dottorati di ricerca e dottorati innovativi per la pubblica amministrazione e il patrimonio culturale*. Il secondo finanziamento è definito dal Decreto Ministeriale 9 aprile 2022, n. 352, *Riparto di 5.000 borse di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori dalle imprese*. L'attribuzione è a valere sul PNRR, Missione 4, componente 2, *Dalla Ricerca all'Impresa* – Investimento 3.3, *Introduzione di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori dalle imprese*. A partire, poi, da settembre 2022, si sono avute le finestre per il reclutamento di dottorandi all'interno dei finanziamenti ottenuti dalla partecipazione ai Progetti PNRR, partenariati estesi, Centri Nazionali ed Ecosistemi dell'innovazione.

Ciò che si vuole evidenziare è proprio la grande varietà e possibilità di ingresso nella formazione dottorale che ha ricevuto, così, un impulso all'ampliamento e alla espansione. Tale trasformazione, relativa all'accesso, ha permesso di compiere la trasformazione di cui abbiamo poco prima detto. Con questi decreti, il Dottorato italiano muta definitivamente, passando dal modello tradizionale al modello contemporaneo. Avere una pluralità di forme di Dottorato di Ricerca, impone una riflessione sul cambiamento che il Terzo Livello della Formazione in Higher Education ha attivato. La domanda più urgente è il significato che ha assunto la formazione dottorale. Ci sembra utile richiamare, qui, proprio l'articolo 1 del Decreto Ministeriale 14 dicembre 2021, n. 226:

> 1. Il dottorato di ricerca fornisce le competenze necessarie per esercitare, presso università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca di alta qualificazione, anche ai fini dell'accesso alle carriere nelle amministrazioni pubbliche e dell'integrazione di percorsi professionali di elevata innovatività (Art. 1, comma 1, Decreto 14 dicembre 2021 , n. 226). [...]
> 3. Per conseguire gli obiettivi di cui al comma 1, sulla base dei «Principi per una formazione dottorale innovativa» approvati in sede europea, la formazione dottorale:

a) persegue l'avanzamento delle conoscenze attraverso la formazione alla ricerca di base e alla ricerca applicata, nonché l'eccellenza sulla base di standard accademici stabiliti tramite procedure di revisione tra pari;
b) è svolta in un ambiente istituzionale attrattivo e criticamente stimolante, nel quale il dottorando può acquisire autonomia e responsabilità utili al successivo percorso professionale;
c) promuove opportunità di formazione interdisciplinare, multidisciplinare e transdisciplinare, anche in ambiti non accademici, quali il settore industriale, della pubblica amministrazione, dei servizi e delle istituzioni culturali, con il coinvolgimento di esperti del settore nelle attività formative;
d) contribuisce al rafforzamento delle relazioni transnazionali e internazionali nel campo della ricerca, anche attivando dottorati congiunti e forme di co-tutela, e assicura, coerentemente con il progetto di ricerca sviluppato dal dottorando, periodi di mobilità all'estero di durata congrua rispetto al progetto dottorale;
e) prevede l'acquisizione di competenze trasversali in modo da agevolare il loro trasferimento e il loro sviluppo in ambito scientifico e professionale;
f) si realizza nell'ambito di un sistema di assicurazione della qualità, distinto da quello previsto per il primo e secondo ciclo della formazione universitaria, finalizzato a migliorare la qualità dell'ambiente di ricerca e a definire procedure trasparenti e responsabili per l'ammissione, la supervisione, il rilascio del titolo e lo sviluppo professionale dei dottorandi.

La sfida futura sarà davvero la transizione al lavoro che i Dottori di ricerca potranno e dovranno compiere.

4. *Employability* e futuro dei Dottori di ricerca

Riflettere sul Dottorato di Ricerca implica occuparci del mondo del lavoro che i Dottori di ricerca dovranno conoscere e, per accompagnare adulti capaci di affrontare il futuro incerto del nostro tempo, sappiamo quanto sia necessaria una cura profonda, attenta, strategica, una cura che possa coniugare il dato del risultato della prova da esame, con il dato del benessere ambientale, della cura di sé e dell'altro. Per creare *employability* ovvero per costruire processi di formazione all'*employability* è necessario agire sui Curricula di studio, sull'apprendimento situato, sui tirocini e sui servizi alla carriera. Ognuno di questi oggetti, sarebbe degno di una riflessione a parte, particolarmente agita nel Dottorato di Ricerca. Presi nella loro globalità, cosa ci dicono gli studi sull'*employability*, che si coniugano con quelli sulle transizioni in modo complementare e sinergico? Ci dicono che l'*employability* dovrebbe essere considerata una caratteristica intrinseca del percorso educativo e dell'offerta formativa. Il problema del lavoro, il problema della mancanza di occupazione, il tema della professionalità sono condizioni che si costruiscono a partire dall'offerta formativa che viene prefigurata, preparata e ostesa. La cura della persona umana è la cura globale del percorso formativo, allora, incidere sulla trasformazione di tale percorso, riflettere sulla modificabilità del processo di costruzione della professionalità è im-

portante per parlare di trasformazione della soggettività in transizione. C'è un nesso forte fra capacità di transizione, vita professionale e processo di formazione universitario. All'interno della virtuosità del percorso si celano le vite autentiche degli studenti, dunque anche dei Dottori di ricerca, che hanno bisogni interni ed esterni. Come studiosi di ambito pedagogico è importante avere uno 'sguardo da dentro', uno 'sguardo profondo', uno 'sguardo di cura'. In tal senso, avere cura del processo formativo a livello di Alta Formazione significa agire su assi che guardino al futuro dell'Università attraverso l'interesse per una implementazione dei percorsi formativi.

L'*employability* non significa occupabilità così come, in maniera molto sintetica, traduciamo in italiano. L'*employability* è una formazione alla vita lavorativa, attraverso un esercizio delle competenze trasversali, delle competenze disciplinari e anche delle competenze personali. L'*employability* è un punto di riferimento per la transizione al lavoro, come gli studi di Harvey (2003) e quelli di Yorke e Knight (2004; 2006) hanno ben messo in evidenza. Circa 15 anni fa, agli inizi del Duemila, Harvey (2003), all'epoca Direttore del Centre for Research and Evaluation della Sheffield Hallam University scriveva «C'è una responsabilità crescente [...] verso l'importanza di implementare innovazione e creatività per lo sviluppo dell'economia, basata sulla conoscenza di un mercato globale ad alto tasso di competitività. Tre grandi iniziative politiche hanno contributo a tale sviluppo: 1) l'ampliamento della partecipazione e la sollecitazione all'uscita del percorso produttivo per i pensionati; 2) favorire l'*employability*; 3) incrementare il *lifelong learning*»[1]. La categoria viene considerata un pilastro centrale per costruire il ponte fra Università e mondo del lavoro. Una delle prime definizioni si deve a Hillage e Pollard (1998) che se ne occuparono attraverso alcuni casi di studio. A quel tempo, il concetto era già ampiamente diffuso in letteratura e i due ricercatori ne forniscono una definizione che è centrata su capacità personali e lavoro:

> In termini semplici, l'*employability* è la capacità di inserirsi all'interno di un contesto professionale. Più approfonditamente, è la capacità di muoversi nel mondo del lavoro per realizzare la propria potenzialità lavorativa. Per il soggetto, l'*employability* dipende dalla conoscenza, dagli strumenti, dalle capacità e dalle attitudini che egli possiede, dal modo con cui usa le proprie competenze e dal modo in cui si relaziona al datore di lavoro e alle circostanze ambientali (Hillage e Pollard 1998, 3).

Questa prima definizione rimanda all'abilità di saper cercare, trovare e mantenere un impiego, un posto di lavoro, e rimarca la centralità delle competenze per l'organizzazione della carriera. In seguito, un interessante approfondimento è stato condotto da Harvey e, contemporaneamente da Yorke e Knight. Sia la prospettiva di Harvey che quella di Yorke e Knight mettono in collegamento il concetto di *employability* con l'uso e la presenza di capacità 'per vivere', affin-

[1] Dove non diversamente indicato, le traduzioni sono di chi scrive.

ché ogni laureato possa avere capacità adeguate per entrare a pieno titolo nel mondo del lavoro. Riflettere a fondo sulla categoria di *employability* è centrale per comprendere in quale direzione impostare gli sforzi di miglioramento nella didattica universitaria, nella creazione di tirocini e forme di apprendistato, nella costruzione di collegamenti specifici con imprese, associazioni, comparti produttivi pubblici e privati. Soprattutto, parlare di *employability* permette di ripensare il senso dell'Università e il ruolo di questa per un mondo lanciato a vertiginosi tassi di velocità di trasformazione.

Le definizioni di Harvey, da una parte, e di Yorke e Knight, dall'altra, introducono elementi educativi e formativi, ampliano il concetto fino a farlo diventare fondante di un modo innovativo di considerare l'Alta Formazione. Harvey fornisce questa definizione: «L'*employability* di un laureato potrebbe essere considerata la propensione a esibire *competenze/attributi* che il datore di lavoro ritiene utili per il futuro dell'azienda» (Harvey 2003, 4). Infatti, il problema apparente potrebbero essere gli attributi che un laureato dovrebbe possedere e che dovrebbero essere proprio quelli che le aziende richiedono. Harvey sottolinea, invece, come il problema fondamentale sia la considerazione che l'*employability sia un processo* e che faccia sorgere, in ultima analisi, un vero e reale problema:

> L'*employability* fa emergere le questioni fondamentali circa le finalità e la struttura dell'alta formazione. L'*employability* non riguarda la formazione o l'aggiunta di competenze/skills per ottenere una posizione lavorativa adeguata e coerente. Al contrario, l'*employability* dimostra (ha a che vedere con) quanto l'alta formazione sviluppi la capacità critica, riflessiva e di *empowerment* del discente. A dispetto delle apparenze, al contrario, le sfide reali non riguardano come raggiungere l'*employability* ma come spostare la bilancia tradizionale del potere da colui che fornisce apprendimento a coloro che partecipano al processo esperienziale dell'apprendimento (Harvey 2003, 13).

Altrettanto ci fa riflettere la definizione di Yorke e Knight, a lungo, la più diffusa e anche la più decisiva:

> un insieme di risultati, competenze, conoscenze, capacità, attributi personali, che rendono il laureato capace di ottenere un impiego, di aver successo nella propria professione, ricevendo benefici per sé, per il luogo di lavoro, per la comunità e per l'economia (Yorke & Knight 2003, 2).

Dunque, siamo di fronte a un processo globale e completo di formazione umana, processo che non è solo in carico al soggetto che lo agisce, ma all'organizzazione che lo deve rendere un reale processo di vita, di apprendimento della vita. Nelle definizioni che si sono succedute è chiaro il riferimento all'educazione come aspetto portante del percorso, come altrettanto evidente è il ritenere il lavoro un luogo di realizzazione per l'uomo e le *capabilities* per tali finalità strumenti necessariamente rintracciabili nei piani delle offerte formative universitarie. Il lavoro del Learning and Teaching Support Network (LTSN) e del Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT), coordinato da Mantze Yorke a partire dall'inizio degli anni Duemila, è stato un punto di riferimento,

unico nel suo genere, per poter comprendere il passaggio della considerazione dell'*employability* da un concetto di vaga natura economica a una categoria con un chiaro aggancio all'apprendimento e all'educazione, al *Learning*, ovvero agli ambiti pedagogico-educativi dell'Alta Formazione. Proprio a partire dalla serie di testi, ricerche, volumi elaborati con una metodologia di ricerca *evidence based* si inizia a far strada la possibilità di riflettere sui percorsi didattici, sulle pratiche didattiche e sui contenuti pedagogici e formativi della categoria[2].

Secondo Yorke e Knight alcuni punti di approfondimento critico possono farci comprendere l'importanza dell'evoluzione della categoria di *employability*:

- *Employability* è un processo che sostiene il laureato e/o il Dottore di ricerca a trovare posizioni lavorative adeguate al livello di formazione raggiunto.
- *Employability* è molto più delle capacità e delle competenze acquisite nel percorso di studio. Riguarda le *soft skills*, ma anche l'intelligenza academica e la pratica di questa intelligenza.
- *Employability* e apprendimento sono processi connessi e interagenti, sono processi formativi inscindibili nei contesti universitari.
- Il Curriculum dovrebbe offrire un modo per testare come e dove l'apprendimento connesso all'*Employability* possa essere incorporato nell'insegnamento disciplinare. Ciò potrebbe comportare il ripensamento di pratiche didattiche e pedagogiche, come anche la valutazione di tali pratiche.
- Il supporto all'*Employability* dovrebbe essere all'interno dei Curricula di Studio.
- Non esiste un aspetto specifico che possa essere sviluppato e considerato come *Employability.* Piuttosto si tratta di riflettere e ripensare alle competenze ritrascritte nei percorsi dottorali, che travalicano le competenze alle ricerca per diventare competenze per la vita.
- *Employability* e successo personale: si tratta di un problema del Corso di Studio. Il percorso formativo offerto dovrebbe integrare i presupposti per la costruzione di una solida *employability* di ogni studente o dottore di ricerca.

[2] Il gruppo scientifico dell'Higher Education Academy è composto da: Prof. Peter Knight (Open University), Prof. Lee Harvey (Sheffield Hallam University), Prof. Stephen McNair (Surrey University), Dott. Brenda Little (CHERI), Prof. Kate Purcell (University of the West of England), Mike Hill (Graduate Prospects), Val Butcher (Higher Education Academy). Alcuni dei titoli più importanti delle due serie pubblicate: SERIES 1 Learning and Employability: 1. *Employability and Higher Education: What It Is – What It Is Not* (Mantz Yorke); 2. *Employability: Judging and Communicating Achievements* (Peter Knight e Mantz Yorke); 3. *Embedding Employability into the Curriculum* (Mantz Yorke e Peter Knight); 4. *Entrepreneurship and Higher Education: An Employability Perspective* (Neil Moreland); 5. *Employability and Work-Based Learning* (Brenda Little e ESECT Colleagues) 6. *Pedagogy for Employability* (The Pedagogy for Employability Group); SERIES 2 Learning and Employability: 1. *Work-Related Learning in Higher Education* (Neil Moreland); 2. *Employability for Research Postgraduates* (Janet Metcalfe); 3. *Employability and Part-Time Students* (Brenda Little); 4. *Ethics and Employability* (Simon Robinson).

Ciò che soggiace al lavoro del gruppo di ricerca dell'Higher Education Academy è la considerazione di uno stringente nesso fra formazione all'*employability* e buoni risultati in termini di apprendimento, di insegnamento, di valutazione didattica, non tanto genericamente definiti, quanto indirizzati all'obiettivo di una crescita più consapevole di ogni studente e delle proprie capacità, sia cognitive, sia emotive, sia affettive. Siamo convinti che la categoria di *employability,* per come è stata studiata, comporti non solo trasformazioni in ambito educativo-formativo, ma anche di cura della persona, coinvolgendo ogni aspetto dello studente e del laureato. Quando parliamo di *employability* come *processo embedded,* facciamo riferimento a un'architettura formativa che trattiene al proprio interno il senso della cura per una formazione al lavoro, un lavoro come azione della trasformazione dell'apprendimento, un lavoro come apprendimento empirico vitale per la piena crescita di ogni uomo, un lavoro pieno e ricco, anche fine della vita sociale e umana. Siamo certi del nesso fra cura e *employability.* Non sembri arduo riflettere su una categoria apparentemente distante, eppure densa di significati pedagogici e educativi alla luce delle trasformazioni sociali e globali del mondo. L'università non può ignorare tali trasformazioni e la pedagogia può e deve dire qualcosa in merito.

Proprio per tali motivi, vediamo come urgente il problema dell'inserimento lavorativo dei Dottori di ricerca e, dunque, la loro preparazione al mondo del lavoro proprio perché sappiano mettere a frutto il percorso di studio e ricerca affrontato per tre intensissimi anni accademici. I dati dell'ultima indagine AlmaLaurea svolta nel 2022 sul *Profilo* e sulla *Condizione occupazionale dei Dottori di ricerca* restituisce una fotografia incoraggiante rispetto alla medesima indagine svolta per i Laureati. Per quanto attiene al Profilo dei Dottori di ricerca di 33 Atenei – degli 80 aderenti ad AlmaLaurea a giugno 2022 – si può vedere una approfondita analisi delle principali caratteristiche di circa 4.300 Dottori di ricerca che hanno conseguito il titolo nel 2021; altrettanto si può vedere con la *Condizione occupazionale dei Dottori di ricerca* di 45 Atenei – degli 80 aderenti ad AlmaLaurea a giugno 2022 – e può essere analizzato il risultato occupazionale complessivo raggiunto nel 2021 da circa 5.250 Dottori di ricerca che hanno conseguito il titolo nel 2020 (AlmaLaurea 2022, 3). L'Italia ha conosciuto un calo costante nel numero di dottorati conseguiti fra il 2012 e il 2021, il 33,6% in meno nell'arco di circa 10 anni (MUR 2022), con un livello dello 0,5% di soggetti adulti con il titolo di Dottore di ricerca sul totale della popolazione fra 25 e 64 anni (OCSE 2020), contro l'1,3% della media dei paesi OCSE. Siamo penultimi, davanti, solamente, alla Turchia. Il tasso di occupazione è molto alto, siamo al 90,9% rispetto al dato del 74,6% dei laureati di secondo livello, altrettanto vale per la retribuzione, presentando un dato di incremento del 26,8% rispetto al medesimo gruppo dei laureati con una retribuzione media di 1784,0 Euro (AlmaLaurea 2022, 12).

Malgrado tali dati che, apparentemente, appaiono incoraggianti, sono almeno tre le problematiche che pesano sui percorsi dottorali e sul loro incremento fra la giovane popolazione adulta in possesso di Laurea Magistrale: asimmetrie e disuguaglianze che segnano le carriere universitarie e postuniversitarie dei

nostri giovani; il dottorato e la sua apertura al mondo; i percorsi di connessione fra università e imprese nel campo del dottorato (AlmaLaurea 2022).

Ancora molto deve essere fatto perché il Dottorato abbia una apertura al mondo e perché le imprese possano davvero essere aperte all'accoglienza di Dottori fra i propri quadri dirigenti. Come abbiamo visto, in tale direzione va il Decreto Ministeriale 14 dicembre 2021, n. 226 e tutti i successivi pubblicati nell'aprile del 2022. Proprio il 25 Febbraio 2023 è uscito in Gazzetta Ufficiale il Decreto Legge 24 febbraio 2023, n. 13, che all'articolo 26 prevede:

> Al fine di conseguire gli obiettivi previsti dall'investimento 3.3 della Missione 4, Componente 2, del Piano nazionale di ripresa e resilienza, nel periodo di attuazione del Piano, alle imprese che partecipano al finanziamento delle borse di dottorato innovativo previste dal medesimo investimento è riconosciuto un esonero dal versamento dei complessivi contributi previdenziali a carico dei datori di lavoro, con esclusione dei premi e contributi dovuti all'Istituto nazionale per l'assicurazione contro gli infortuni sul lavoro (INAIL), nel limite massimo di importo pari a 3.750 euro su base annua, riparametrato e applicato su base mensile, per ciascuna assunzione a tempo indeterminato di unità di personale in possesso del titolo di dottore di ricerca o che è o è stato titolare di contratti di cui agli articoli 22 o 24 della Legge 30 dicembre 2010, n. 240.

Il legislatore si sta ponendo il problema dell'assorbimento dei Dottori di ricerca in Azienda, e questo è un primo concreto segnale.

Conclusione

Al termine di questa riflessione sul Dottorato di Ricerca in Italia, dobbiamo dare atto delle profonde trasformazioni che si stanno susseguendo per il Terzo Livello della formazione universitaria. I cambiamenti sono stati molteplici e, in generale, anche se apparentemente non coinvolgono la struttura del Dottorato, la rimodellano da dentro e la modificano.

Un primo dato, fra i molti, emerge con insistenza, la scarsa attrattività del Dottorato, ancora percepito veicolo, quasi esclusivo, per l'ingresso nella carriera accademica. Questa è una strada da poter percorrere, da parte del Dottore di Ricerca, ma non è l'unica, anzi ci dovrebbe essere la netta comprensione che il Dottore di Ricerca possa intraprendere altre tipologie di percorsi professionali grazie alla versatilità e all'elevata consapevolezza di possesso di competenze.

Un secondo punto di riflessione riguarda proprio l'*employability* dei Dottori di ricerca, apparentemente eccellente, ma se entriamo dentro le tipologie di contratti ci accorgiamo della precarietà e della inadeguatezza di retribuzione rispetto a quanto possa essere economicamente percepito in altri Paesi Europei.

Un terzo punto di approfondimento potrebbe proprio riguardare quanto, effettivamente, la Pubblica Amministrazione, il Terzo Settore, le Aziende possano essere capaci di attrarre giovani Dottori di ricerca con condizioni di lavoro adeguate e norme retributive al rialzo. Perché un dato è particolarmente alto, il

numero dei Dottori di ricerca che ogni anno lascia l'Italia per trasferirsi in altri Paesi Europei dove il riconoscimento di un Dottore di Ricerca è più manifesto.

Pedagogicamente, potremmo affermare sia necessario *prendersi cura* del Dottorato, per prendersi cura dei Dottorandi. Si tratta di un cambio di paradigma: il legislatore ci ha dato gli strumenti, adesso dobbiamo provare a camminare sulla stessa via come Coordinatori dei Dottorati e delle Scuole Dottorali.

Riferimenti bibliografici

AlmaLaurea, C*ondizione occupazionale dei Dottori di ricerca. Report 2022*. Bologna: Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea. <https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2022-08/dottori_occupazione_report2022.pdf> (2022-12-15).

Altbach, P.G, Reisberg, L., e L.E. Rumbley. 2009. *A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Boston: Centre for International Higher Education.

Altbach, P., De Wit, H. e M. Yudkevich. 2020. *Trends and Issues in Doctoral Education Worldwide: An International Research Inquiry*. Moscow: Centre for Institutional Studies. Higher School of Economics.

ANVUR. 2016. *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016*. Roma: ANVUR.

Ballarino G. 2021. "Come cambia il dottorato di ricerca. Organizzazione e sbocchi professionali." In *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*, a cura di G. Ballarino, A.F. De Toni, e M. Regini, 10-42. Milano: Milano University Press.

Candia, G., e T. Cumbo, a cura di. 2015. *Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement 2015*. Roma: ItaliaLavoro.

Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré A., e N. Suñe-Soler. 2017. "Why Do Students Consider Dropping Out of Doctoral Degrees? Institutional and Personal Factors." *Higher Education* 74: 1053-68.

Cepollaro, G. 2008. *Le competenze non sono cose*. Milano: Guerini.

Cohen, L., Manion, L., e K. Morrison. 2007[6]. *Research Methods in Education*. Oxon-New York: Routledge.

Cumbo, T. 2015. "Introduzione." In *Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement 2015*, a cura di G. Candia, e T. Cumbo, 4-8. Roma, ItaliaLavoro.

Dacre Pool, L., e P. Sewell. 2007 "The Key to Employability: Developing a Practical Model of Graduate Employability." *Education + Training* 49 (4): 277-89.

Dey, F., e C.Y. Cruzvergara. 2014. "Evolution of Career Services in Higher Education." *New Directions For Student Services* 148: 5-18.

Di Francesco, G. 2004. *Ricostruire l'esperienza: competenze, bilancio, formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Dublin City University. 2020. *Graduate Studies Office*. Dublin: Dublin City University.

Duffin, E. 2022. "Doctoral Degrees Earned in the United States 1950-2031, by gender." *Statista*. <https://www.statista.com/statistics/185167/number-of-doctoral-degrees-by-gender-since-1950> (2022-12-15).

Ecclestone, K., Biesta, G., e M. Hughes, M., edited by. 2010. *Transitions and Learning through the Lifecourse*, Londra-New York: Routledge.

Elmgren, M., Forsberg, E., Lindberg-Sand, Å., e A. Sonesson. 2016. *The Formation of Doctoral Education*. Lund: Lund University Publication.

European Commission/EACEA/Eurydice. 2012. *The European Higher Education Area in 2012*, Bologna Process Implementation Report. Brussels: EACEA.

European Commission/EACEA/Eurydice. 2014. *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission. European Education Area. 2020. <http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education_en> (2022-12-15).

European Commission, Joint Research Centre (JRC). 2020. *New Doctoral Graduates per Thousand Population aged 25-34*. European Commission, Joint Research Centre (JRC) [Dataset] PID. <http://data.europa.eu/89h/jrc-10113-rio_new_doct_grad> (2022-12-15).

Federighi, P. 2013. *Adult and Continuing Education in Europe: using Public Policy to Secure a Growth in Skills*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Federighi P. 2016. "Training in Organisations." In *Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality*, edited by A. Pejatovic, R. Egetenmeyer, e M. Slowey. Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy.

Federighi, P. 2018. "Il Dottorato di ricerca di ambito pedagogico come oggetto della ricerca educativa." *NUOVA SECONDARIA* 10: 115-22.

Harvey, L., edited by. 2003. *Transitions from Higher Education to Work, A Briefing Paper*, <https://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/harveytransitions.pdf>. (2022-12-15).

Harvey, L., Locke, W., e A. Morey. 2002. *Enhancing Employability, Recognising Diversity: Making Links Between Higher Education and the World of Work*. Manchester: Universities UK-CSU.

Harvey, L. 1999. *New Realities: The Relationship Between Higher Education and Employment*, Keynote Presentation at the European Association of Institutional Research, Lund, Sweden, August. <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%201999%20New%20Realities%20EAIR%20Lund.pdf> (2022-12-15).

Harvey, L. 2004. *On Employability*. York: The Higher Education Academy.

Hasgall, A., Saenen, B., e L. Borrell-Damian. 2019. *Doctoral Education in Europe Today: Approaches and Institutional structures*. Brussels: European Universities Association.

Higher Education Authority (Ireland). 2020. *Graduate Outcomes Survey*. Dublin: HEA.

Hillage, J., e E. Pollard. 1998. *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. Research Brief 85. London: Institute for Employment Studies, Department for Education and Employment.

ISTAT. 2018. *Indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca: informazioni sulla rilevazione*. <https://www.istat.it/it/archivio/8555> (2022-12-15).

Jones, M. 2013. "Issues in Doctoral Studies - Forty Years of Journal Discussion: Where Have We Been and Where Are We Going?" *International Journal of Doctoral Studies* 8: 83-104.

Kehm, B.M. 2006. "Doctoral Education in Europe and North America: A Comparative Analysis." In *The Formative Years of Scholars*, edited by U. Teichler, 67-78. London: Portland Press (Wenner-Gren International Series 83).

Knight, P.T., e M. Yorke. 2002. "Employability through the Curriculum." *Tertiary Education and Management* 4: 261-76.

Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
Le Boterf, G. 1999. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
Louw J., J. Muller. 2014. *A Literature Review on Models of the PhD*. Chet. March 2014.
Morris, S. e W. Hudson. 1995. "International Education and Innovative Approaches to University Teaching." *Australian Universities' Review* 2: 70-74.
Nerad, M. e M. Heggelund. 2008. *Toward a Global PhD?* Seattle: Washington University Press.
Nerad, M. 2020. "Graduate Education Developments in an International Context." In *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*, edited by P.N. Teixeira, e J.C. Shin, 602-8. Dordrecht: Springer.
Nussbaum, M.C. 2012. *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
OECD. 2010. *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. Paris: OECD Publishing Paris.
OECD. 2012. *Transferable Skills Training for Researchers: Supporting Career Development and Research*. Paris: OECD Publishing.
OECD. 2014. "Who Are the Doctorate Holders and Where Do Their Qualifications Lead Them?" *Education Indicators in Focus* 25. Paris: OECD Publishing.
OECD. 2016. "The Internationalisation of Doctoral and Master's Studies." *Education Indicators in Focus* 39. Paris: OECD Publishing.
Park, C. 2007. *Redefining the Doctorate*. York: Higher Education Academy.
Pegg A., Waldock, J., Hendy-Isaac, S., and R. Lawton. 2012. *Pedagogy for Employability*. York: The Higher Education Academy.
Rostan, M. 2014. "Teaching and Research at Italian Universities: Continunities and Changes." In *Teaching and Research in Contemporary Higher Education*, edited by J.C. Shin, A. Arimoto, W.K. Cummings, e U. Teichler, 89-112. Dordrecht: Springer.
Ryan, J. 2012. "Internationalisation of Doctoral Education Possibilities for New Knowledge and Understandings." *Australian Universities' Review* 54 (1): 55-65.
Skopek, J., Triventi, M., e H.-P. Blossfeld. 2020. "How Do Institutional Factors Shape PhD Completion Rates? An Analysis of Long-Term Changes in a European Doctoral Program." *Studies in Higher Education* 47 (2): 318-37. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1744125.
Slowey, M., e W. De Vries. 2012. "Concluding Reflections: Between Humboldt and Newman. Marketisation and Global Contributions in Contemporary Higher Education." In *Higher Education Reform: Market and the State,* edited by H.G. Schuetze, e G. Alvarez, 215-23. Rotterdam: Sense Publishers.
Slowey, M. e E. Kozana. 2014. *Voices of Academics in Irish Higher Education*. Dublin: All Ireland Society for Higher Education.
Sumanasiri, E.G.T., Yajid, M.S.A., e A. Jhatibi. 2015. "Review of Literature on Graduate Employability." *Journal of Studies in Education* 3: 75-88.
Teichler, U. 2013. "Universities Between the Expectations to Generate Professionally Competences and Academic Freedom: Experiences from Europe." *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 77: 421-28.
Tronto, J.C. 2006. *Confini Morali: un argomento politico per l'etica della cura*. Reggio Emilia: Diabasis.
Yorke, M. 2005. *Employability in Higher Education: What it is – What it is not*. York: The Higher Education Academy.

Yorke, M., e P.T. Knight. 2003. *The Undergraduate Curriculum and Employability*. York: Learning and Teaching Support Network.
Yorke, M., e P.T. Knight. 2004. "Self-Theories: Some Implications for Teaching and Learning in Higher Education." *Studies in Higher Education* 29 (1): 25-37.
Yorke, M., e P.T. Knight. 2006. *Embedding Employability into the Curriculum*. York: The Higher Education Academy.